

DAS KLETT – SPRACHBUCH

FRIEDRICH KÜSTER

Die Darstellung der Sprache im Klett-Sprachbuch – ein integratives Modell für die Linguistik

Schulung der kommunikativen Kompetenz und Schulung der sprachlichen Kompetenz bedingen sich wechselseitig. Wer z.B. das Verständnis und die Beherrschung der Techniken der Nominalisierung und der Entnominalisierung innerhalb der Erkenntnis der Sprache gelernt hat, kann über dieses und entsprechende gleichwertige stilistische Mittel verfügen bei der Produktion und Rezeption (Analyse, Interpretation) schriftlicher und mündlicher Texte der verschiedenen Sorten. Und wer z.B. beim Argumentieren die logischen Zusammenhänge erfaßt hat, profitiert davon für sein Sprachvermögen bezüglich Einbettungen wie Kondizional- und Kausalsatz. Aber die Textsorten oder kommunikativen Intentionen und die einzelnen sprachlichen Phänomene lassen sich nicht eins zu eins einander zuordnen, Aspekte gehören nicht nur zu Erzählung, Nomina nicht nur zu Berichten usw. Daher gehören zwar beide Bereiche im Unterricht in ein Fach (Deutsch) zusammen, müssen innerhalb dessen aber je für sich angegangen werden, so daß die gewonnenen Einsichten erst hinterdrein zusammengeführt werden und sich gegenseitig ergänzen. Entsprechend ist das Sprachbuch angelegt; die beiden Bereiche werden nicht ineinander verflochten, sondern für sich erarbeitet und von Fall zu Fall aufeinander bezogen; je mehr aber auf beiden Seiten für sich erreicht wurde, desto enger wird die gegenseitige Bezogenheit, d.h. die späteren Bände können auf das in den vorherigen einzeln Erarbeitete zurückgreifen und es mehr und mehr integrieren. Aus dem Gesagten ergibt sich, warum auch hier die beiden Seiten des Sprachbuchs von zwei Autoren separat referiert werden.

Zur Schulung der sprachlichen Kompetenz in der Schule gehören wichtige Komplexe wie die gesamte Vermittlung der schriftlichen Sprache (einschließlich Rechtschreibung; das Kind kommt in die Schule nur mit mündlicher Kompetenz), der Unterricht in der Gemeinsprache (viele Deutsche kommen in die Schule nur mit Mundart-Kompetenz, brauchen aber in der heutigen Welt bei Arbeit und Freizeit die überregionale Sprache), die Ausbildung in der abstrakten Sprache (in der Sprachpräphase lernt das Kind Sprache in Situationen, bei denen die gemeinten Gegenstände unmittelbar

mitgegeben, wahrnehmbar sind, in der Schulzeit muß es lernen, Sprache unabhängig davon zu verstehen und anzuwenden, nicht nur bei immer noch konkreten Sachverhalten phantasiebezogener und daher anschaulicher Fiktion, sondern auch bei abstrakten Sachverhalten von Wissenschaften und Gesetzen) und die Betrachtung der Muttersprache, so daß sie nicht nur beherrscht, sondern (von außen, als gegenüberliegendes Objekt) gekannt wird, u.a. als Voraussetzung für die Erlernung von Fremdsprachen, von denen Gleichartiges durch Anbindung an die Muttersprache einfacher erfaßt, Andersartiges durch Kontrastierung mit der vorher schon betrachteten Muttersprache reflektierter erarbeitet werden kann. Bei alledem liegt die Antwort auf die oft gestellte Frage, wozu man muttersprachlichen Unterricht brauche, auf der Hand, und zu allem leistet das Sprachbuch seinen Beitrag. Aber der Wert der Reflexion über die Muttersprache sollte nicht nur in praktischer Nützlichkeit gesehen werden. Erkenntnis ist immer auch Selbstzweck, der Wissensdurst des jungen Menschen richtet sich so gut auf die Sprache wie auf Tiere, alte Zeiten, fremde Völker u.ä. in anderen Schulfächern, wenn ihm die Sprachbetrachtung nicht durch falsche Methodik verleidet wird; und wenn es stimmt, daß es aller Wissenschaft letztlich um die Antwort auf die Frage geht: "Was ist der Mensch?" und daß das Wesentliche am Menschen die Sprache ist, zumindest aber das Differenzierteste, worin sich sein Inneres äußert, dann muß die Sprache im Zentrum der Forschung stehen. Nicht nur die individualpsychologische und die soziologische Wissenschaft von Sprache und Einzelmensch und Gesellschaft braucht qualifizierte Grundlagen, d.h. eine sprachadäquate Grammatik, sondern jede Wissenschaft ist ihrerseits ein sprachliches Unternehmen, überhaupt ist fast alles Erkennen sprachgebunden; und daher ist kognitive Erarbeitung der Sprache weit mehr als ein Beitrag zur Stilistik der Kommunikation; von einer Einsicht in sprachliche Möglichkeiten aus können die geistigen Fähigkeiten des Menschen überhaupt verbessert werden (rationale wissenschaftliche Arbeit und Darstellung von Ergebnissen, rationale Bewältigung schwieriger Situationen, Abklärung von Emotionen im Sinne der Stoa, Willensschulung, Gedächtnistraining durch Ausschaltung weniger effektiver Sprachmittel, z.B. schwammiger Begriffe). Es soll hier keine Behauptung aufgestellt werden, wie weit ein Sprachbuch zu diesen gewaltigen Zielen führen kann, geltend gemacht wird hier nur Sprach-Erkentnis als Selbstzweck, aber es sollte doch angedeutet werden, daß hinter dieser kognitiven Seite noch wesentlich mehr an Wert stecken mag als bei den offensichtlicher praktischen Seiten des Sprachunterrichts.

Das Sprachbuch bleibt bei alledem im Rahmen des Machbaren. Es geht durchweg in der Anlage und im Anspruch vom Schüler aus. Man darf ihn

im Unterricht nicht einfach überrumpeln, indem man ihm thetisch ohne Einstieg und Motivation ein Stück Sprache vorsetzt ("Heute behandeln wir das Partizip." u.ä.), sondern sollte durch altersgemäße Anlässe (denkbare kommunikative Situation, verfremdete Sprache, Rätsel, Denkaufgabe, Sprachspiel, Exotisches als Kontrast u.ä.) seinen Blick auf Sprachliches lenken, ohne daß die Motivierung zu starkes Eigengewicht hat und das Interesse ablenkt; auch im weiteren Verlauf der Stunde sollte der Schüler besser motiviert sein, zu Erkenntnissen über die Sprache zu kommen, als durch herkömmliche Aufgabenstellungen wie Herausschreiben, Unterstreichen von Adjektiven, Zählen von Satzgliedern u.ä. Er muß etwas zu entdecken haben und dazu operativ vorgehen können, er soll handelnd erkennen, dann wird sein Forscherinstinkt geweckt und wachgehalten, und nur was er selbst entdeckend herausgebracht hat, erwirbt er auf die Dauer; wird ihm aber nur das Ergebnis von Erkenntnissen anderer fertig als Stoff zum Lernen vorgesetzt, so wird seine Persönlichkeit nicht entwickelt, er nimmt es nur gelangweilt zur Kenntnis, und was er nicht versteht, bleibt nicht haften, eigener Wille wird nicht angesprochen, es gibt nur Sekundärmotivation (so Ehrgeiz, falls eine Benotung des angelernten Wissens in Aussicht gestellt wird). Zu Leichtes langweilt, zu Schweres schreckt ab, daher muß immer wieder Neues zu entdecken sein, so daß der Schüler nicht unterfordert ist, und der Weg dahin muß gangbar sein, das operative Vorgehen muß zum Ziel führen, so daß der Schüler auch nicht überfordert ist; da nicht alle Schüler einer Klasse auf demselben Stand sind, bringt das Sprachbuch außer den Grundaufgaben für alle noch Zusatzfragen zur Übung und Vertiefung und solche mit höheren Ansprüchen; so kann dann in der Klasse differenziert vorgegangen werden. Die Schritte müssen induktiv aufeinander folgen, der Schüler ist vom Bekannten zum Neuen, vom Konkreten zum Abstrakten, vom Einzelnen zum Allgemeinen, vom Sachverhalt zum Begriff und zur Bezeichnung zu führen, Neues wird mit dem erklärt, was er schon verstanden hat, Definitionen setzen nicht für einen Begriff ein paar andere, sondern enthalten Anweisungen zu Operationen, die der Schüler kennengelernt hat und nachvollziehen (ausprobieren) kann, graphische Modelle veranschaulichen an Ort und Stelle, worum es geht, sie sind nicht eigenwertig, sondern zur Repräsentation da, daher wird nicht ein Modell durchgezogen, das für den einzelnen Fall viel zu viel an unnötiger Information enthielte, sondern mit Modellen abgewechselt und für jeden Fall das gewählt, das am besten auf das sprachliche Phänomen selbst konzentriert. Sprachunterricht muß wirklich die Sprache zum Gegenstand haben. Daher sind die Kriterien für Unterscheidungen und Zusammenfassungen aus ihr selbst zu beziehen, von außen her der Sprache aufgeprägte Differenzierungen sind zu vermeiden, weil sie nur irreführen; man kann nicht mit Kategorien der Sachwelt wie

“Täter” und “Tat” Satzgliedern der Sprache wie Subjekt und Prädikat beikommen, Verben als Wörter für Vorgänge definieren (*passen, halten, fehlen, sich beziehen* sind Verben, bezeichnen aber keine Vorgänge, *Fahrt, Gelächter, Aussaat* bezeichnen Vorgänge, sind aber keine Verben), Dativ als Kasus der Zuwendung (vgl. *jemanden ähnlich sein*), wobei erschwerend hinzukommt, daß diese Ausdrücke dem Schüler oft noch nicht einmal für die Sachwelt etwas klar Umrissenes besagen.

Ein dilettantischer, vorwissenschaftlicher Sprachunterricht wird dem Schüler nicht gerecht. Er hat Anspruch darauf, daß die Wissenschaft von der Sprache so weit wie möglich zugrundegelegt und verarbeitet wird. Wenn aber nur eine Richtung der Linguistik wegen ihrer augenblicklichen Bekanntheit zur alleinseligmachenden Grundlage genommen wird, so kommt der Unterricht in die Gefahr einseitiger Dogmatik, eine Lehre wird aufgestellt, wo unbefangenes Entdecken ermöglicht werden sollte. Ein Sprachbuch muß dem entdeckenden Schüler (und Lehrer) Freiheit lassen, es darf ihm nicht Ergebnisse aufzwingen, es soll ihn nur an die Phänomene heranführen, zu Operationen anleiten, Kriterien der Untersuchung bereitstellen. Es darf aber auch nicht alles offen und im unklaren lassen, sondern muß bei aller Vielfalt eine klare Konzeption zu erkennen geben und sicher Erkanntes in überprüfbaren Begriffen und Modellen festmachen. Unbestreitbare Erkenntnisse verschiedener Linguistenschulen sind dabei zusammenzunehmen und notfalls weiterzuführen. Was in der Wissenschaft für Fachleute dargelegt ist, muß dabei didaktisch und methodisch im Sinne der oben umrissenen Unterrichtskonzeption für Schüler aufbereitet werden. Es ist klar, daß aus der didaktischen Spannung zwischen allem an sich Wünschenswerten in der Praxis z.T. nur vereinfachende Kompromisse herausführen können.

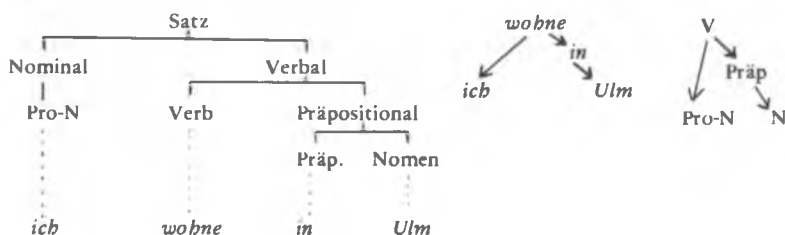
Sprachwissenschaft und Sprachunterricht sind nur möglich, wenn nicht ein Vielerlei bezugloser Fakten vorliegt, sondern Sprache als ein Phänomen mit Ordnung erkennbar ist. Das ist Voraussetzung für die grundsätzlichen Operationen Identifizieren, Definieren (= für Eindeutigkeit genügend Beschreiben), vollständig Beschreiben, Vergleichen (Unterscheiden oder Zusammenfassen), Erklären und Werten (als richtig, üblich, verständlich, schön u.a.). Zu erkennen sind Einheiten des Ausdrucks für sich (z.B. Lautmerkmale), des Ausdrucks mit Bezug auf Inhalt (z.B. Morpheme), des Inhalts mit Bezug auf Ausdruck (Bedeutungen) und des Inhalts für sich (Bedeutungsmerkmale) – zu schweigen z.B. von Einheiten der ersten Art bezogen auf Einheiten der zweiten Art (z.B. Morphophoneme) –, ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie ihre Zusammenhänge, z.B. Kombination (Phonem als Figur simultaner Lautmerkmale) oder Depen-

denz (syntaktischer Zusammenhang z.B. zwischen *Kuchen* und *essen*). Dabei kann jeweils Sprache als System und Sprache in der Verwirklichung im Prozeß des Textes unterschieden werden. (In diesen Postulaten sind Saussures und Hjelmslevs u.a. Ansätze verarbeitet, von falschen Identifikationen befreit, ergänzt und auf den allgemeinsten Nenner gebracht; Bierwischs fünf Ebenen¹ erscheinen als willkürliche Auswahl daraus.)

Dieses Programm geht über Chomskys lineare Anordnung der Generativen Grammatik (von Phrasenstruktur- über Subkategorisierungs- und Lexikon- zu Transformations- und morphophonemischen oder morphographemischen Regeln und noch Oberflächeninterpretationsregeln) hinaus. Diese ist allenfalls einfach vollständig (falls alle sprachlichen Einheiten irgendwo untergebracht sind), jedoch nicht qualifiziert vollständig (es sind nicht alle Gemeinsamkeiten der Einheiten repräsentiert, z.B. nur syntaktische, nicht semantische, d.h. das Gemeinsame von *Ich habe einen Bruder.* und *Ich habe Hunger.* ist festgehalten, das Gemeinsame von *Ich habe Hunger.*, *Ich bin hungrig.*, *Ich muß etwas essen.*, *Mir knurrt der Magen.* u. dgl. kommt nicht heraus.). Auch die sog. Generative Semantik von Seuren, McCawley, Lakoff u.a., die gegen Chomsky auch Gemeinsames an Bedeutungen herausstellt, bleibt doch bei dem linearen Konzept (von der Eingabe "S", d.h. Satz, bis zur Ausgabe "Phonetische Repräsentation"), woraus sich umfangreiche Diskussionen über die Einordnung einzelner Transformationen ergeben (kommt z.B. Wortbildung vor Syntax, so sind *fliehen* und *Flucht* eng beieinander eingereiht, aber die Leerstellenbesetzung des Verbs und die semantisch entsprechende Attributbesetzung der Nominalisierung werden auseinandergezogen oder doch nicht mit derselben Veränderung bei anderen Verben und Verbabstrakten zusammengebracht; kommt aber Syntax vor Wortbildung, so muß mit nicht sprachimmanenten Kategorien statt mit den Wortarten gearbeitet werden, obwohl syntaktische Regularitäten an Wortarten z.T. gebunden sind.). Das Programm der qualifiziert vollständigen Darstellung der Sprache bedeutet für den Unterricht (und für die Wissenschaft) die Befreiung von einem unnötigen Zwang, die Sprache als linearen Ablauf zu sehen (vgl. Formulierungen mit *bevor*, *dann* u.ä. zeitbezüglichen Ausdrücken in den Texten der erwähnten Linguisten). Im Unterricht geht es gerade um Gemeinsamkeiten der verschiedenen Arten, die sich in der Sprache als einem mehrdimensionalen System überkreuzen, in den einzelnen Unterrichtseinheiten kann je ein Gesichtspunkt in den Vordergrund treten; im lernenden Schüler kommen die Einzelerkenntnisse des ganzen Kurses systematisch zusammen. Das Programm der linearen Nachbildung der Sprachkompetenz dagegen ist kein Ziel des muttersprachlichen Unterrichts. Wesentliche Teile davon sind für ihn überflüssig, da vollständige Belegung mit

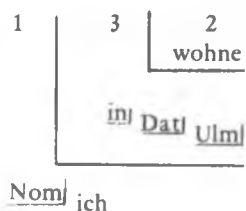
allen Einheiten unnötig ist. Im übrigen ist diese auch nur in Chomskys Programm vorgesehen, aber noch in keiner ausgeführten Darstellung verwirklicht.

Ein modernes Sprachbuch kann bei der Syntax die in der Linguistik diskutierten Prinzipien der Konstituenz und der Dependenz nicht ausklammern. Es kann sich auch nicht nur für eines entscheiden, es sei denn, das andere würde als falsch, zu Unrecht postuliert, erwiesen. Wenn beide in der Sprache aufzuweisen sind, kann es auch nicht beide zugrundelegen, dabei aber als widersprüchlich hinstellen.² Es muß sie vielmehr beide zugrundelegen und integrieren und dafür eben selbst ein Modell entwickeln, wenn andere Wissenschaftler hier keine Vorarbeit geleistet haben. Ein Widerspruch liegt nur dann vor, wenn ein Satz und ein gleichlautender, jedoch mit Satznegation versehener Satz zugleich behauptet werden. Aber der Aufweis von zwei verschiedenen Relationen innerhalb eines Phänomens enthält keinen Widerspruch. Man kann z.B. von einer Familie zugleich sagen, sie bestehe aus Vater, Mutter, Sohn und Tochter, und, Vater und Mutter seien voneinander abhängig (interdependent), die Kinder von den Eltern der Entstehung nach, finanziell usw. einseitig abhängig usw. Ebenso wenig widersprüchlich ist es, zu sagen, der Satz *Ich wohne in Ulm* bestehe aus den Teilen (Konstituenten) *Ich* und *wohne in Ulm*, dies aus den Teilen *wohne* und *in Ulm* und dies aus den Teilen *in* und *Ulm*, zugleich aber, daß von *wohne* : *ich* und *in Ulm* abhängt, dabei *Ulm* von *in*. Das eine ist die Darstellung der Konstituenz, das andere die der Dependenz. Verwirrend ist nur, daß gewöhnlich beide Relationen mit schrägen Linien dargestellt werden, so daß bei K. "Satz" obenan steht, bei D. "Verb", aber daraus folgt kein Widerspruch, vielmehr ist die Graphik zu verbessern und die Teil-Ganzes-Beziehung (bestehen aus, Konstituenz) durch waagrechte Linien mit senkrechten Abzweigungen, die Dependenz aber durch Pfeile wiederzugeben, z.B.



Die binäre Teilung ist nicht zwingend für K., auch eine sofortige Dreiteilung des Satzes in Nominal, Verb und Präpositional (*ich, wohne und in Ulm*) wäre eine Konstituentenanalyse. Umgekehrt ist es für D. nicht zwingend, daß alle Teile außer dem Verb direkt vom Verb dependent gemacht werden, auch eine Analyse mit Stufung – *in Ulm* hängt von *wohne* ab, *ich* hängt von dem ganzen *wohne in Ulm* ab – ist eine Dependenzanalyse. Wenn nicht nur die Zeichnungen betrachtet werden, ist kein grundsätzlicher Unterschied zwischen der Analyse einfacher Sätze nach Chomsky und der nach Tesnière zu finden: Chomsky gibt die Phrasenstruktur (Phrase = Satzglied) als K. wieder, durch die Bezeichnung “P r ä p o s i t i o n a l (phrase)” wird klar, daß die Präposition als regierend angesehen wird, durch die Bezeichnung “V e r b a l (phrase)” wird das Verb als regierend, die Ergänzungen also als abhängig ausgewiesen, nur die Abhängigkeit des Subjekts vom finiten Verb kommt so nicht heraus (statt “Satz” müßte dann über dem Stammbaum etwa “Verbalsatz” stehen); im übrigen wird er der Dependenz des Subjekts und der Ergänzungen vom Verb durch die strikte Subkategorisierung gerecht, die zeigt, was für Leerstellen (Nominale und Präpositionale mit bestimmten Kasus) das Verb eröffnet, und die selektionale Subkategorisierung, die zeigt, was für Besetzungen der Leerstellen im einzelnen semantisch möglich sind (z.B. etwas mit Merkmal (Hund) oder auch (Kanone) als Subjekt bei *bellen*). Umgekehrt ist sich Tesnière im klaren darüber, daß die Teile, zwischen denen er Dependenz ansetzt, Teile eines Satzes sind, bloß schreibt er das als selbstverständlich nicht an seine Zeichnung, da er ohnehin nur Sätze damit wiedergibt; und daß zwei Einheiten, zwischen denen Dependenz besteht, zusammen eine Konstituente bilden, braucht er auch nicht eigens zu betonen.

Das Sprachbuch konnte also ohne Widerspruch von Anfang an beiden Relationen Rechnung tragen. Schwierigkeiten macht nur die Zeichnung: Werden in den Stammbaum auch noch Dependenzpfeile eingetragen, so wird er recht unübersichtlich. Aber die Veranschaulichung gemäß dem Planetensystem in Sprachbuch 5 zeigt, daß eine für Zehnjährige verständliche Darstellungsweise doch gefunden werden kann: die Teile sind durch Sonne und Planeten repräsentiert, die Dependenz dadurch, daß die Planeten um die Sonne kurven. Vom bildlichen Beiwerk abstrahiert dann das Schalenmodell in Sprachbuch AB 8. Es stellt Einheiten (semantische Merkmale, Bedeutungen, Morpheme o.ä. je nach Verwendungszweck) durch Eintrag dar, syntaktische Beziehungen durch geeignete Linienzeichnungen, morphotaktische Reihenfolge durch Bezifferung. Das Beispiel erscheint dabei so:



Die Ecklinie steht dabei zwischen Regierendem (im 90° - Feld) und Abhängigem (im 270° - Feld), das eine Leerstelle besetzt. Die Abhängigkeit wird dabei inhaltlich gesehen, so daß auch fakultative Ergänzungen einbezogen sind, die im Ausdruck nicht zu erscheinen brauchen. Sie wird nicht nur als Vorkommensrelation verstanden: Wenn z.B. Heringer Dependenz einschränkt auf Vorkommenkönnen des einen ohne das andere (= Dependente), aber nicht des anderen ohne das eine, muß er zwischen Prädikatskern und Subjekt bzw. Ergänzung Interdependenz (jedes kommt nur zusammen mit dem anderen vor) ansetzen; um der Tesnière'schen Hierarchie dennoch Rechnung zu tragen, zeichnet er den Prädikatskern als einflußreichsten Knoten aus, weil er bestimmt, welche Teile noch in einem Satz enthalten sein müssen und können.³ Wir sehen das Vorkommen als sekundär, als Konsequenz semantischer und syntaktischer Beziehungen an: Zwischen Regierendem und Abhängigem besteht das Verhältnis der näheren Bestimmung: $B \rightarrow A$ ist ein bestimmtes A, ist aber nicht ein bestimmtes B, z.B. ist 'in Ulm wohnen' ein bestimmtes 'wohnen', aber kein bestimmtes 'in Ulm'. Leerstellenbesetzung ist das Abhängige dann, wenn es syntaktisch-semantisch vom Regierenden festgelegt (subkategorisiert) ist und nicht aus dem Satz herausgelöst und zu einer besonderen Prädikation ausgebaut werden kann (z.B. geht nicht: **Ich wohne. Das ist in Ulm.*).

Beim Schalenmodell ist die binäre Teilung des Satzes zugrundegelegt, also die in Subjekt und Prädikat, wobei beim einfachen Satz Prädikatskern (finites Verb oder Komplex damit) und Ergänzungen als Prädikat gegen das Subjekt zusammengefaßt sind. Das wird durch Ersatzproben, Beobachtungen zur neutralen Wortstellung, Vergleich der Rektion des infiniten und des finiten Verbs und semantische Detailuntersuchungen in Sprachbuch AB 8 genauer begründet. Zwar setzen *ich* und *in Ulm* beide *wohne* voraus und bestimmen es näher, aber sie verhalten sich nicht genau gleich: *wohne in Ulm* kann bei *ich* durch ganz anders Gebautes (*bin Nomade, habe eine schöne Wohnung*) geschlossen ersetzt werden (so daß ein anderer richtiger Satz herauskommt, der nicht dieselbe Bedeutung zu haben

braucht), aber *Ich wohne* kann nicht geschlossen ersetzt werden, so daß *in Ulm* stehen bleibt, bei Ersatz kommen vielmehr immer ein Subjekt und ein Prädikatskern heraus (*Das Unglück geschah*), zumindest im Inhaltsplan (Imperativ *Bleib!*). In der neutralen Wortstellung eingebetteter Sätze steht das Subjekt vorn, Ergänzungen um so näher beim Verb, je mehr sie damit zusammengehören. *In Ulm* steht auch beim Infinitiv, das Subjekt *Ich* nur beim finiten Verb (allenfalls kann der Infinitiv bei Einbettung nach *sehen* u.ä. das Subjekt im Akk. mitführen: *Man läßt mich in Ulm wohnen.*). Ergänzungen sind i.a. vom mehrwertigen Verb semantisch genauer festgelegt als das Subjekt, für dies gilt oft lediglich, daß es das Merkmal ⟨persönlich⟩ oder ⟨Mensch oder Tier⟩ hat, und das liegt oft in der Natur der Dinge, ist also keine sprachimmanente Einschränkung.

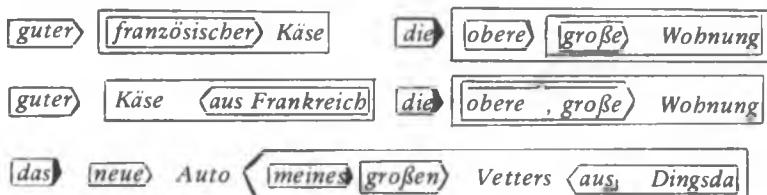
Auch bei mehreren Ergänzungen gibt es eine Stufung, i.a. Subjekt, Dat-, Akk-, Präp-Ergänzung, Prädikatskern in dieser Reihenfolge, vgl. Sprachbuch AB 8. Das Schalenmodell kann sie leicht wiedergeben, ohne ein neues Grundzeichen zu brauchen.

Im Schalenmodell sind Kategorien durch Position im Modell implizit repräsentiert: finites Verb ganz oben, Nomen unter Kasus (falls man sie überhaupt einträgt), Präposition als regierendes Wort innerhalb einer Schale, außer den Wortarten auch die Wortgruppenarten, z.B. Präpositional als mit Präposition beginnende Schale. Auch die Satzglieder mit ihrer Funktion sind so auf die einfachste Weise dargestellt: Prädikatskern als das, wovon alles andere abhängt (oberste Schale), Subjekt als das, wovon nichts mehr abhängt (unterste Schale), Ergänzung als Abhängiges, von dem zusammen mit dem Prädikatskern Weiteres abhängt (innere Schale). Man braucht also keine Plakettierung wie beim Stammbaum, sondern kann mit einfachsten Mitteln die syntaktischen Beziehungen, Kategorien, Funktionen eines Satzes so darstellen. Man kann sozusagen bei den Schalen von unten nach oben die Konstituenten, von oben nach unten die Dependenz ablesen. Auch die Streitfrage, ob eigentlich von Kategorien Kategorien oder von Funktionen Funktionen oder diese von jenen oder jene von diesen abhängen, kann durch Klärung am Schalenmodell gelöst werden: von einem Verb (Kategorie) hängt es ab, ob Ergänzungen eintreten und was für welche (Kategorien von Wortgruppen mit Kennzeichnung ihrer Funktion durch Kasus oder Präposition), von einem finiten Verb im Prädikatskern (Kategorie in satzstiftender Funktion) hängt es ab, daß das Subjekt eintritt und was für eines (Wortgruppenkategorie mit Kennzeichnung der Funktion durch Kasus); zwar ist eine allfällige Selektion möglicher Subjekte schon mit der Verbbedeutung gegeben, sie kommt aber erst zum Tragen, wenn das Verb finit wird.

Alles bisher Dargestellte konnte auf eine syntaktische Grundrelation, die Rektion, dargestellt durch die Ecklinie, zurückgeführt werden. Wenn nun aber auch die übrigen syntaktischen Verhältnisse damit wiedergegeben würden, dann würde die Analyse der Syntax bis zur Undefinierbarkeit verwässert. Bereits im einfachen Satz kommt eine andere Relation vor, die zwischen Begleiter und Nomen (Sprachbuch 6). Beide sind Konstituenten einer Konstituente Nominal, das stimmt. Die Bezeichnung "Nominal" könnte den Eindruck erwecken, es liege dasselbe Verhältnis vor wie bei Verb und Ergänzung als Bestandteilen von Verbal, also Rektion; und ausdrücklich wird bei der üblichen Dependenzanalyse auch hier von Dependenz gesprochen. Aber die Vorkommensverhältnisse sind anders als bei der Rektion, bei der Interdependenz im Sinne Heringers vorliegt. Bei *die Kinder, drei Kinder* können die Begleiter wegfallen, so daß immer noch ein richtiger Satz übrigbleibt, weil im Plural *Kinder* allein (bei indefiniter Determination) möglich ist; hier wäre also von einseitiger Dependenz zu sprechen. Bei *das Kind, mein Kind, ein Kind* aber ist eine Reduktion auf *Kind* nicht möglich, weil dies in normaler Sprache nicht allein vorkommt; hier müßte man also von Interdependenz sprechen. Das besagt alles nicht sehr viel, und offenbar Zusammengehöriges wird so auseinandergerissen. Das Sprachbuch geht hier wie sonst bei der Syntax mehr auf den Inhalt ein, denn Schüler kommen nur so zu einem Verständnis der Sprache; und ein Wissenschaftler, der in der Sprache den menschlichen Geist aufdecken will, sollte ebenfalls auf ihre inhaltliche Seite achten. Da zeigt sich, daß zwischen Begleiter und Nomen nicht das oben definierte Verhältnis der näheren Bestimmung besteht, denn drei Kinder sind Kinder und sind drei, mein Kind ist Kind und ist mein (gehört mir), das Kind ist Kind und ist sozusagen das (diese Formulierungen sollen die logisch-systematischen Verhältnisse andeuten, sie sind nicht als normale deutsche Sätze gemeint). Insofern liegt ein Verhältnis wie zwischen Attribut und Bezugswort vor. Bei noch genauerer Betrachtung ergibt sich, daß noch feiner differenziert werden muß. Zwar könnte beim Possessiv noch gesagt werden, mein Kind sei Schnittmenge von der Menge der Kinder und der Menge des Meinigen wie rote Kirschen Schnittmenge von der Menge der Kirschen und der Menge des Roten. Aber beim Grundzahlwort (ein Kind, drei Kinder) kann nicht eine Menge des "Einigen", "Dreieigen" usw., also auch keine Schnittmenge angesetzt werden; vielmehr ist logisch die Zahl höherstufig als das Gezählte: Einheit von Kind, Dreiheit von Kind (vgl. *eine Million Menschen*). Und bei verweisenden Begleitern wie dem definiten Artikel ist über den Satz auf den Vortext und das als dem Zuhörer bekannt Vorausgesetzte hinauszugehen, also textlinguistisch-pragmatisch zu analysieren, so daß eine Ausformulierung des Verhältnisses nur metasprachlich möglich ist. Im Schalenmodell werden die Begleiter mit einem Pfeil-

kasten umrahmt wie Attribute, jedoch mit ausgemalter Spitze als Zeichen dafür, daß sie nicht einfach durch Einbettung herzuleiten sind.

Von Sprachbuch 6 an werden komplexe Sätze erarbeitet. Dabei wird von den Erklärungsverfahren der Einbettung, der Junktion (Reihung) und der Aufspaltung Gebrauch gemacht, Verfahren, mit denen operativ das Komplexe aus dem Einfachen entwickelt und die Gleichwertigkeit von oberflächlich Verschiedenem und die Verschiedenwertigkeit von oberflächlich Gleichem beschrieben werden kann. Es ist freilich nicht damit getan, daß in der Satzgenerierung irgendwo "S" (für Satz) vorgesehen wird, z.B. hinter "Nomen", um Rekursivität zu ermöglichen. Vielmehr müssen verschiedene Arten von Einbettung nach dem inhaltlich syntaktischen Zusammenhang unterschieden und erklärt werden, sonst kommt der Schüler zu keinem Verständnis, sonst ist auch die Sprache nur unvollkommen (zu äußerlich) erfaßt. Eingebettet werden nicht eigentlich Sätze (Ausdruckseinheiten, die Redeabsicht, Modalität und Tempus enthalten), sondern Satzbegriffe (Inhaltseinheiten ohne Redeabsicht und nur z.T. mit Modalität und Tempus). Damit wird Heringers⁴ berechtigter Einwand gegen die GTG entkräftet: *Er spielt so gut Harfe wie Orpheus.* enthält weder *Orpheus spielt (in der Gegenwart) Harfe.* noch *Orpheus spielte Harfe (also gab es ihn wirklich).* noch *Orpheus soll Harfe gespielt haben.* als für sich zu nehmende eingebettete Sätze, eingebettet ist nur die Prädikation, der Inhaltszusammenhang zwischen Harfespielen und Orpheus, ohne Tempus und Modalität, der also ohne weiteres die Vorstellung von Fiktivem oder von Wirklichem repräsentieren kann. Attribute werden in Sprachbuch 6 als verkürzte oder vollständige Relativsätze zusammengebracht, weil an solchen das inhaltlich Gemeinsame am besten zu zeigen ist und das Relativpronomen als Stellvertreter des Bezugsworts greifbar ist. Im Schalenmodell bekommen sie Pfeilkästen; bei Bedarf werden Bezugswort oder Bezugswortgruppe rechteckig umrahmt, so daß auch kompliziertere Verschachtelungen auf einfachste Weise darstellbar werden (die beim K.-Stammbaum und bei Tesnières Translationen zu großen Ausweitungen führen) und restriktive und explikative Attribute unterschieden werden können, z.B.



(Ist nicht zu entscheiden, welches Attribut welches voraussetzt, so wird eben kein Rechteck eingezeichnet.)

Adverbiale werden als Prädikationen über einen Teil des Trägersatzes eingebettet; im Schalenmodell bekommen sie einen Keil. Sie sind nicht regierte Satzglieder, verhalten sich jedoch wie Leerstellenbesetzungen als nähere Bestimmungen, daher werden sie im Schalenmodell ebenfalls auf Zeilen untergebracht, und zwar so, daß ihr Scopus (Geltungsbereich) über ihnen steht (ist er nicht exakt zu bestimmen, so folgt man am besten der neutralen Wortstellung). Judikative werden in Sprachbuch AB 8 aus Leitsätzen hergeleitet, z.B. *Leider kommt er.* aus *Es trifft zu und ich bedauere, daß er kommt.*, *Hoffentlich kommt er.* aus *Es trifft zu oder nicht zu und ich hoffe, daß er kommt.*⁵ Circumstantiale (Ort, Zeit, Grund) ergeben sich aus Sätzen des Typs *Das ist/geschieht*, wobei *Das* einen Teil des Trägersatzes aufgreift, z.B. *Gestern kam er.* \Leftarrow *Er kam. Das war gestern.* Modale (Weise, Grad, Mittel) unterscheiden sich davon im Scopus (nur das Verb), möglicherweise aber auch insofern, als sie wie Attribute aufgefaßt werden können, also begrifflich Schnittmengen bilden (schnell laufen ist ein Laufen und ist etwas Schnelles), wir haben jedoch auch sie als (einseitige) nähere Bestimmungen gedeutet (mit hoher Geschwindigkeit laufen ist ein Laufen, ist aber nicht ein Mit-hoher-Geschwindigkeit; ebenso sehen wir schnell laufen nicht als schnell an). Als Besonderheit werden prädikative Adverbiale sowie prädikative Ergänzungen in Sprachbuch AB 9 erklärt. Ähnlich wären quantorische (*Ihr seid b e i d e schuld.*) zu behandeln.

Ab Sprachbuch AB 7 kommt die dritte Art von Einbettungen, die satzwertigen, ins Spiel: Pro-Wort, Nominalisierung, *daß*-Satz, Infinitivkonstruktion (\triangle) und daraus herleitbare sonstige subjunktive Einbettungen (*weil ...* \Leftarrow *deswegen, daß ...*; *um zu ...* \Leftarrow *zu dem Zweck, daß ...* usw.), insbesondere wörtliche Rede (\triangleleft) und indirekte Rede ($\triangle\triangle$), sowie die frageähnliche Einbettung ($\triangle\triangle$). Sie können mit den angegebenen Symbolen im Schalenmodell vertreten und dann separat dargestellt werden; oder werden sie direkt in ihre Schalen eingetragen, dann ist ihre Binnengliederung innerhalb der Schale wiederzugeben. Wer Stammbäume der GTG oder der Generativen Semantik in das Schalenmodell umschreibt, ersieht sofort dessen enorme Vorteile: es ist einfacher und übersichtlicher, und Zusammengehöriges kann in jeder gewünschten Weise zusammengebracht werden. Die satzwertigen Einbettungen verhalten sich nach außen wie einfache Satzglieder (wie Nomina), ihre Besonderheit ist, daß sie nicht wie Attribute und Adverbiale zu anderem hinzutreten, sondern auf vorgesehene Plätze eintreten und intern einen kompletten Satzbegriff enthalten.

Sprachbuch AB 7 erklärt außer Einbettungen Junktionen (Reihungen, im Schalenmodell: —) textlinguistisch aus mehreren Sätzen, jedoch auch Aufspaltungen, die nicht aus Einzelsätzen hervorgehen können, z.B. die Wortreihe *Hans und Karl (sind Freunde)* als Aufspaltung von *die zwei Jungen (Hans ist Freund., Karl ist Freund. taugt nicht zur Erklärung.)*

Leitsätze sind Sätze mit Leerstellen für satzwertige Einbettungen. Mit Leitsätzen werden in Sprachbuch AB 7 und AB 8 Redeabsicht und die Modalitäten der Geltung (Negation, Wahrscheinlichkeit, Möglichkeit, Annahme), des Wollens (auch Sollen, Dürfen) und der Redeeinführung (zu wörtlicher oder indirekter Rede) umschrieben, so daß eine verständnisnahe Analyse ohne Symbolapparat möglich wird. Damit kann auch pragmatisch und textlinguistisch gearbeitet werden, auch morphematisch nicht deutlich werdende Inhaltsstrukturen von Sätzen kann man so deutlich darstellen. Auch das Tempus könnte so herausgeholt werden. Damit wird eine saubere Definition von Transformation möglich (syntaktische Änderung ohne semantische Änderung); da Negation und Fragebildung die Bedeutung ändern, dürfte man sie nicht als Transformationen bezeichnen, jetzt aber kann man zeigen, daß bei *Sie lacht., Sie lacht nicht., Lacht sie?* die Leitsätze verschieden sind, aber der Satzbegriff gleich bleibt. Diese Andeutungen müssen hier genügen. Wichtiger als der Begriff "Transformation" sind die genaueren und präzisierbaren Begriffe "Einbettung" und "Reihung". Nie exakt definiert ist auch der oft gebrauchte Begriff "Oberflächenstruktur"; damit wird die Morphotaktik des Ausdrucks und so viel von der Syntax des Inhalts zusammengenommen, wie den taxonomischen Strukturalisten als von ihnen erkannt zugestanden wird, der Rest der Syntax des Inhalts heißt dann Tiefenstruktur. Die Grenze ist aber willkürlich gezogen, Kategorien und Funktionen gehören bereits zum Inhalt. Daher vermeidet das Sprachbuch diese unnötigen und unklaren Begriffe.

Anmerkungen

- 1 Manfred Bierwisch: Strukturalismus. Geschichte, Probleme und Methoden, in: Kursbuch, Frankfurt 1966, S. 77/152, hier S. 112.
- 2 So "Sprache und Sprechen 5 Lehrerband", Schroedel, Hannover 1972, S. 138: "Es ist bisher aber noch niemandem gelungen, diese widersprüchlichen Relationen in einem Modell zusammenzufassen."
- 3 Heringer: Theorie der deutschen Syntax, München 1970, Teil 4; Heringer: Einige Ergebnisse und Probleme der Dependenzgrammatik, DU 4/1970, S. 61, 77.

- 4 Heringer, Theorie, S. 25.
- 5 Leitsätze ermöglichen die Darstellung von Präsupposition und Implikation ohne Formalisierung, vgl. Karttunen: Die Logik der Prädikatskomplementkonstruktionen, in: Generative Semantik, hrsg. Abraham und Binnick, Frankfurt 1972, S. 243/275; Rohrer: Kann man mit Montagues System die Präsupposition erfassen?, in: Linguistik 1971, Frankfurt 1972, S. 1/19.

HILDEGARD WITTENBERG

Sprachbuch Klett —

Kommunikationsorientierte Schreib- und Redelehre

Wenn man über ein Schulbuch und seine Konzeption zu einem Zeitpunkt spricht, da bereits der fünfte Band erscheint¹, kann sich der Bericht nicht mit der Vorstellung der Grundkonzeption begnügen. Die Erfahrung als Autor, als Unterrichtender, die Gespräche mit den Kollegen, mit den Schülern, die seit dem Erscheinen des ersten Bands veränderte Situation in der Praxis und in der Theorie haben zu ständigen Revisionen geführt, Desiderate offenkundig gemacht, deren Beschreibung dazugehört, wenn mitten in der Arbeit Bestandsaufnahme notwendig wird. Die Genese der Konzeption, die Wechselwirkung zwischen Entwurf und Erfahrung seiner Realisierung gilt es darzustellen.

Diese Absicht macht es erforderlich, unter folgenden Gesichtspunkten zu referieren:

- 1 Die Konzeption
 - 1.1. Ziel
 - 1.2. Auswirkungen der Zielvorstellungen auf die Konzeption
 - 1.3. Korrekturen der Konzeption im Verlauf der Arbeit an den einzelnen Bänden
2. Zu den Voraussetzungen der Konzeption
 - 2.1. Schwierigkeiten bei der Umsetzung von kommunikationstheoretischen Vorgaben
 - 2.2. Notwendige Korrektur durch die Erziehungswissenschaft
3. Reaktion der Schüler auf einen kommunikationsorientierten Deutschunterricht
4. Desiderate